

Konzept
zur Bilingualen Erziehung gehörloser Schüler und Schülerinnen
an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose in Berlin

vorgelegt von der Arbeitsgruppe

„Bilinguale Erziehung und Bildung in Berlin“:

Katja Belz, Katja Braun, Sabine Fries, Susanne Geissler, Knut Hofer, Anja Möbius,
Ulrich Möbius, Andreas Rajewski, Martina Roß, Susanne Schmidt, Franziska Syniawa,
Olaf Tischmann, Ulrike Walter, Sylvia Wolff, Manfred Wloka, Christina Zinck

2. überarbeitete Fassung

Januar 2001

Inhalt
1. <u>Einleitung</u>
2. <u>Theoretischer Hintergrund</u>
2. 1 <u>Begründungszusammenhang</u>
2. 2 <u>Bilingualismus bei Gehörlosen</u>
2. 3 <u>Bilingualer Unterricht bei Gehörlosen</u>
2. 3. 1 <u>Monolingualer und bilingualer Sprachunterricht</u>
2. 3. 2 <u>Grundzüge bilingualen Unterrichts</u>
2. 4 <u>Sprachformen und ihre Stellung im bilingualen Unterricht</u>
3. <u>Überlegungen zur unterrichtspraktischen Umsetzung</u>
3.1 <u>Lernbereiche</u>
3. 1. 1 <u>Deutschunterricht</u>
3. 1. 1. 1 <u>Sprachbetrachtung</u>
3. 1. 1. 2 <u>Lese- und Textbetrachtung</u>

3. 1. 1. 3 Schreiben
3. 1. 1. 4 Hör- und Sprecherziehung
3. 1. 2 Mathematik, Sachkunde, Sport, Bildnerisches Gestalten, Rhythmisch-Musische-Erziehung
3. 1. 3 Gebärdensprache und Gehörlosenkultur
3. 1. 3. 1 Gebärdens- und Kommunikationserziehung
3. 1. 3. 2 Umgang mit Texten in Schrift- und Gebärdensprache
3. 1. 3. 3 Sprachübungen
3. 1. 3. 4 Schöpferischer Umgang mit der Gebärdensprache
3. 1. 3. 5 Gehörlosenkunde
3. 2. Studentafel
3. 3 Gestaltung des Unterrichts
3. 3. 1 Unterrichtssprachen
3. 3. 2 Didaktisch-methodische Überlegungen
3. 3. 3 Methoden und Organisationsformen
3. 4. Lehrkräfte
3. 4. 1 Qualifikation der Lehrkräfte
3. 4. 2 Einsatz der Lehrkräfte
3. 4. 3 Teamteaching
3. 4. 4 Pädagogische Unterrichtshilfe
3. 5 Elternmitarbeitn
4. Wissenschaftliche Begleitung
5. Rahmenbedingungen
6. Literatur

1. Einleitung

In Berlin gibt es derzeit zwei sonderpädagogische Förderzentren für Gehörlose. Bei der unterrichtlichen Arbeit an den beiden Schulen werden unterschiedliche Methoden zur Beschulung von gehörlosen Kindern und Jugendlichen realisiert. So sind neben dem rein oralen Ansatz auch der Unterricht unter Einbeziehung manueller Kommunikationssysteme, die von lautsprachbegleitenden Formen bis hin zur Gebärdensprache reichen, zu finden. Diese vorhandene Vielfalt der Methoden soll durch den Unterricht in zwei gleichberechtigt nebeneinander stehenden Sprachen, nämlich der Lautsprache und der Gebärdensprache, ergänzt werden.

Gehörlos-Sein bedeutet, dass die Sprache der hörenden Umwelt, also die Lautsprache, nicht über das Ohr wahrgenommen und erlernt werden kann. Die Folge ist, dass die Entwicklung einer altersangemessenen Kommunikation stark erschwert ist, was sich gravierend auf die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes auswirkt. Da die Gebärdensprache eine visuelle Sprache ist, ist sie für das gehörlose Kind uneingeschränkt zugänglich, so dass ein natürlicher Spracherwerb stattfinden kann. Aus linguistischer Sicht sind Gebärdensprachen mittlerweile als vollwertige Sprachen anerkannt.ⁱ Mit dem Gesetz über die Gleichberechtigung von Menschen mit und ohne Behinderung vom 17.5.1999 ist die Gleichwertigkeit der Deutschen Lautsprache und der Deutschen Gebärdensprache jetzt auch in Berlin anerkannt.ⁱⁱ

Die Konsequenz für die Schule ist, dass beide Sprachen in den Erziehungs- und Bildungsprozess gehörloser Kinder einbezogen werden müssen. Dieses bilinguale Arbeiten eröffnet den gehörlosen Kindern Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, wie sie auch hörenden Kindern offen stehen. Gleichzeitig wird mit diesem Vorgehen auch die Lebensrealität gehörloser Kinder und Erwachsener berücksichtigt, denn sie leben sowohl in der Welt der Hörenden mit der Lautsprache als auch in der Welt der Gehörlosen mit der Gebärdensprache.ⁱⁱⁱ

Laut Rahmenplan der Schule für Gehörlose ist es das Ziel dieser Schule, die „Sprache als entscheidendes Fundament der Bildung in Laut- und Schriftform soweit wie möglich verfügbar zu machen“ und „den Folgewirkungen der Gehörlosigkeit für die Entwicklung der Persönlichkeit entgegenzuwirken“^{iv}. Der bilinguale Ansatz verfolgt diese Zielsetzungen, indem er die Gebärdensprache als natürliche Sprache des gehörlosen Kindes anerkennt, sie als Kommunikationsmittel einsetzt und diese Grundlage dazu nutzt, um die Entwicklung der Persönlichkeit zu fördern und die Lautsprache aufzubauen.

Der bilinguale Ansatz trägt auch dem Umstand Rechnung, dass sich Schule allgemein ändern muss, wenn sie die SchülerInnen auf die Welt von morgen vorbereiten möchte. Denn „lernen bedeutet nicht mehr länger vor allem die Bewältigung von Lernstoff, sondern vielmehr die Fähigkeit, mit Hilfe der neuen Medien in der unüberschaubaren Menge dessen, was man wissen könnte, zu finden, was man wissen möchte“^v. Dies bedeutet, dass die SchülerInnen dazu befähigt werden müssen, sich selbständig Informationen zu beschaffen, kreativ und konfliktfähig zu sein und vernetzt zu denken.^{vi} Voraussetzung, um diese Fähigkeiten erwerben zu können, ist eine kommunikative Kompetenz. Diese kommunikative Kompetenz wird im Rahmen des bilingualen Unterrichts erlernt und ist auch notwendig, damit sich die SchülerInnen später ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechend in die Arbeits- und Berufswelt eingliedern können.

Den Weg der bilingualen Erziehung haben bis jetzt erst wenige Schulen im deutschsprachigen Raum eingeschlagen.^{vii} Demzufolge gibt es keine einheitlichen curricularen Vorgaben, wie der Begriff der „bilingualen Erziehung“ für die Arbeit mit gehörlosen SchülerInnen zu füllen ist. Bei der Erarbeitung des vorliegenden Konzepts ist auf vorhandene Literatur zur bilingualen Erziehung gehörloser Kinder zurückgegriffen worden, insbesondere auf das „Konzept zur Zweisprachigkeit Gehörloser als Grundlage eines bilingualen Schulversuchs“ in Hamburg^{viii} und den theoretischen Überblick über den „Zweisprachigen Unterricht am Landesinstitut für Hörgeschädigte in Graz“^{ix}. Ergänzend wurden Texte, die sich mit der zweisprachigen Erziehung hörender Kinder und mit der Arbeit an den staatlichen Europa-Schulen Berlin beschäftigen, herangezogen.^x

In dem vorliegenden Konzept wird in einem ersten, theoretisch orientierten Teil, das zugrundeliegende Verständnis von bilinguaem Unterricht dargestellt. In dem zweiten Teil des Konzepts steht die pädagogische Umsetzung der theoretischen Überlegungen im Mittelpunkt. Er dient als Leitfaden für die weitere detailliertere Planung des Unterrichts, welche im kommenden Jahr als Vorbereitung des Schulversuchs stattfindet. Den Abschluss bilden Empfehlungen für die wissenschaftliche Begleitung und die Rahmenbedingungen des Schulversuchs.

Dem Arbeitskreis „Bilinguale Erziehung und Bildung Berlin“, welcher sich im November 1998 auf eine Elterninitiative hin gegründet hat, gehören Eltern, gehörlose und hörende LehrerInnen beider Gehörlosenschulen und StudentInnen der Fachrichtung Gehörlosenpädagogik der Humboldt Universität zu Berlin an.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Begründungszusammenhang

Betrachtet man die Lautsprachkompetenz gehörloser Erwachsener in Deutschland, so sind nach Angaben des deutschen Gehörlosenbundes nur ca. 300 von 60 000 Gehörlosen als „vollsprachig“ anzusehen.¹ Demzufolge verfügt nicht einmal 1% dieser Gruppe über eine annähernd vollständige Sprach- und Sprechkompetenz in der Deutschen Lautsprache. Bei ihrer Einschulung haben Gehörlose einen aktiven Wortschatz von ca. 200 gesprochenen Wörtern², Hörende verfügen im Vergleich dazu über ca. 5100 Wörter³. Nach van Uden erreichen ca. 30% der gehörlosen Jugendlichen im Alter von 16-19 Jahren das durchschnittliche Leseniveau eines 10-jährigen hörenden Kindes⁴. Auch bei der Berufswahl bieten sich Gehörlosen vergleichsweise wenig Alternativen und nur äußerst selten schlagen Gehörlose eine akademische Laufbahn ein. Das Bildungs- und Erziehungsziel, Gehörlose in die hörende Welt zu integrieren, kann unter dem Blickwinkel ihrer Partizipationsmöglichkeiten als nicht realisiert angesehen werden.⁵

Hörende Kinder lernen innerhalb weniger Jahre durch permanente Kommunikation mit ihrer Umwelt die gesprochene Sprache verstehen und anwenden. Gehörlosen Kindern ist dieser spontane Lautspracherwerb nicht möglich: Das Absehen bietet ihnen nur stark eingeschränkte Möglichkeiten, Lautsprache über das Auge wahrzunehmen. Es gibt im Deutschen 40 verschiedene Phoneme und nur 11 unterschiedliche Absehgestalten, was bedeutet, dass ca. 30% der Lautsprache abgelesen werden können und der Rest dazu kombiniert werden muss⁶. Hinzu kommt, dass auch eine auditive Selbstkontrolle, auch beim Einsatz neuester technischer Hilfsmittel, nicht vollständig gegeben ist. Die Folge sind Defizite im lexikalischen und syntaktischen Bereich. Eine altersangemessene Kommunikation ist nicht möglich, was gravierende Auswirkungen auf die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung hat.⁷

Da inzwischen die linguistische Forschung weltweit eindeutig belegt hat, dass die nationalen Gebärdensprachen vollwertige Sprachen sind und da sie dem gehörlosen Kind aufgrund der visuellen Modalität uneingeschränkt zugänglich sind, liegt es nahe, sie in den Bildungsprozess Gehörloser einzubeziehen. Ein natürlicher Spracherwerb ist gehörlosen Kindern in Gebärdensprache möglich und eine altersangemessene Kommunikation, die die Voraussetzung für eine erfolgreiche kindliche Sozialisation darstellt, kann stattfinden⁸. Damit verbunden kann sich auch der gesamte Wissenserwerb in Familie, Schule und Berufsbildung durch die Gebärdensprache vollziehen, und zwar auf demselben Niveau und in derselben Zeit wie bei hörenden Kindern in der Lautsprache.⁹

Die Zweisprachigkeitsforschung hat eindrücklich belegt, dass eine schlecht beherrschte Erstsprache gravierend negative Auswirkungen auf den Erwerb einer Zweitsprache hat und dies als subtraktiven Bilingualismus bezeichnet. Der Erwerb der deutschen Lautsprache verläuft derzeit jedoch für Gehörlose ungleich schwieriger, da als Basis keine Sprache oder nur Rudimente der Lautsprache vorhanden sind. In Analogie könnte man die Situation Gehörloser als subtraktiven Monolingualismus bezeichnen. Wenn die Kinder hingegen in Gebärdensprache einen natürlichen Erst-Spracherwerbsprozess durchlaufen haben, kann die Lautsprache als Zweitsprache auf einem funktionierenden internalisierten System aufgebaut werden.¹⁰

Neben den Ergebnissen der Gebärdensprach- und der allgemeinen Bilingualismusforschung ist auch der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik, weg von der defizitorientierten Betrachtungsweise hin zu einer Ausnutzung vorhandener Potentiale, für die Gehörlosenpädagogik bedeutsam. Dies impliziert, dass Gehörlose nicht länger aus der Perspektive des medizinisch diagnostizierbaren Defekts betrachtet, sondern als Zugehörige zu einer sprachlichen Minderheit mit einer eigener Sprache und Kultur angesehen werden. Die Lebensrealität Gehörloser kann somit als Leben in zwei Welten mit zwei Sprachen charakterisiert werden: Sie leben einerseits in einer Welt, in der sie die Lautsprache in geschriebener und auch in gesprochener Form anwenden müssen. Andererseits leben sie in einer Welt, in der sie mit der Deutschen Gebärdensprache entspannt kommunizieren können¹¹. Da „Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjekts“ haben und folglich „Identitätsbildung als pädagogische Grundaufgabe“¹² zu betrachten ist, sollten beide Welten und beide Sprachen in der Erziehung und Bildung Gehörloser berücksichtigt werden.

Dass sowohl die Gebärdensprache als auch die Lautsprache Teil der Lebensrealität gehörloser Menschen ist, wird auch durch die Veränderung des Artikels 11 der Verfassung von Berlin zur "Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse von Menschen mit und ohne Behinderung" manifestiert¹³. Daraus ergibt sich, dass sowohl die Gebärdensprache als auch die Lautsprache in der Erziehung und Bildung von Gehörlosen ihren Einsatz finden müssen¹⁴. Das folgende Konzept, in dem die Arbeit mit zwei Sprachen vorgestellt wird, stellt einen wichtigen Schritt zur Verwirklichung dieses Gesetzes dar.

2. 2 Bilingualismus bei Gehörlosen

Wenn von der Zweisprachigkeit gehörloser Kinder gesprochen wird, muss allerdings berücksichtigt werden, dass sich die Zweisprachigkeit gehörloser Kinder fundamental von der hörender Kinder unterscheidet. Nur ca. 10% der gehörlosen Kinder haben gehörlose Eltern und erwerben die Gebärdensprache spontan in der Familie. Für die überwiegende Mehrheit gehörloser Kinder müssen die entsprechenden Bedingungen erst geschaffen werden¹⁵. Das bedeutet, dass den Eltern die Möglichkeit eröffnet werden muss, die Gebärdensprache zu erlernen und Kontakte zu gehörlosen Erwachsenen zu knüpfen¹⁶.

Weiterhin unterscheidet sich die zweisprachige Situation der gehörlosen von der hörender Kinder insofern, als dass ein hörendes Kind bei Eintritt in die Schule weitgehend auf die Beherrschung seiner Muttersprache zurückgreifen kann¹⁷. Dies ist dem gehörlosen Kind oft nicht möglich, da die Eltern, wie oben beschrieben, meistens hörend und damit nicht gebärdensprachkompetent sind. Demzufolge steht die Vorschule vor der Aufgabe, die gebärdensprachliche Sozialisation der Kinder maßgeblich zu unterstützen. Denn nur so ist es den Vorschulkindern möglich im Verlauf eines natürlichen Spracherwerbsprozesses ein funktionierendes Sprachsystem zu verinnerlichen.

Grundsätzlich kann die zweisprachige Erziehung gehörloser Kinder so wie sie hier dargestellt wird nur dann gewährleistet werden, wenn Kontakte mit gehörlosen und hörenden Personen gegeben sind. Das setzt voraus, dass sowohl gehörlose als auch hörende Lehrkräfte in den Vorklassen und im Schulunterricht eingesetzt werden¹⁸. Dadurch wird garantiert, dass sowohl die Kultur der Hörenden als auch die der Gehörlosen Eingang in das Unterrichtsgeschehen finden.

2.3 Bilingualer Unterricht bei Gehörlosen

2.3.1 Monolingualer und bilingualer Unterricht

In der unterrichtlichen Praxis in den Gehörlosenschulen werden heute im deutschsprachigen Raum neben lautsprachlichen Sprachaufbauverfahren auch Methoden mit dem Einsatz verschiedenen Formen manueller Hilfsmittel realisiert.

Die rein lautsprachlich orientierten Verfahren versuchen, Lautsprache durch Lautsprache zu vermitteln, also eine Sprache ohne Bezug auf ein natürlich erworbenes Sprachsystem anzubahnen. In der Praxis finden zwei prinzipiell verschiedene didaktisch-methodische Ansätze Anwendung: Die „systematischen Sprachaufbauverfahren“ einerseits und die „muttersprachlich reflektierte Lautsprachmethode“ andererseits. Während die Systematiker (Schuy, Tigges, Kreye) - vereinfacht dargestellt - „exemplarische Grundstrukturen“ des Deutschen auswählen, die die SchülerInnen nach ansteigendem Schwierigkeitsgrad reproduzieren und durch Analogiebildung variieren sollen, versuchen die Muttersprachler (van Uden), sich am natürlichen Spracherwerb Hörender zu orientieren. Dabei stehen kindgemäße Kommunikationssituationen im Mittelpunkt der Arbeit, und die unzureichende Wahrnehmung der Lautsprache wird durch Textproduktion und -rezeption so weit wie möglich kompensiert¹⁹.

Ausgehend von den nicht zufriedenstellenden schulischen Leistungen und den negativen Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler²⁰, wurden die Sprachaufbaukonzepte modifiziert. Diese Modifikation bezieht sich darauf, dass versucht wird, die Lautsprache zu visualisieren, um den SchülerInnen deren Wahrnehmung zu erleichtern. Zur Visualisierung werden das Fingeralphabet, das Phonembestimmte Manualsystem (PMS) oder verschiedene begleitende Gebärdensysteme²¹ eingesetzt. Diese modifizierten Sprachaufbaukonzepte haben zwar positive Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung des Kindes gezeigt, jedoch nicht bezogen auf die intendierte Verbesserung der Lautsprachkompetenz.²²

Mit der Anerkennung der Gebärdensprache - durch Linguisten²³ und in Form von Gesetzesvorlagen - sind nun endlich auch in Berlin die Voraussetzungen für die Durchführung eines bilingualen Schulversuches geschaffen. Außer den Veröffentlichungen zu dem Hamburger und dem Grazer Schulversuch liegen für den deutschsprachigen Raum noch keine Ausführungen zum Thema Sprachaufbau in bilingualen Systemen vor. Der fundamentale Unterschied im Lautsprach-Aufbau bei bilingualen Ansätzen im Gegensatz zu den rein lautsprachlich orientierten Verfahren besteht darin, dass die Lautsprache auf der Basis einer vorhandenen Sprache vermittelt wird. Erfolgreich im

Ausland durchgeführte Konzepte lassen sich jedoch nur bedingt auf deutsche Verhältnisse übertragen.

2.3.2 Grundzüge bilingualen Unterrichts

Ein detailliertes didaktisch-methodisches Konzept für den kontrastiven Lautsprachaufbau gehörloser SchülerInnen auf der Basis der Gebärdensprache als natürlich erworbenem, voll funktionsfähigen Sprachsystem, wird von der Planungsgruppe im Vorfeld des Schulversuches noch erarbeitet. An dieser Stelle werden lediglich die wesentlichen Aspekte vorgestellt:

Bilinguale Erziehung und bilingualer Unterricht bedeuten, dass sowohl die Lautsprache - in gesprochener und geschriebener Form - als auch die Gebärdensprache in der Arbeit mit dem hörgeschädigten Kind eingesetzt werden. In der unterrichtlichen Umsetzung impliziert das bilinguale Konzept während des Deutschunterrichts team-teaching als durchgängige Unterrichtsmethode. Aus der Zweisprachigkeitsforschung wird das Prinzip „eine Person - eine Sprache“ übernommen, das heißt der/die gehörlose LehrerIn benutzt die Gebärdensprache und der/die hörende LehrerIn ist Repräsentant der Lautsprache. Durch dieses System wird den Schülern und Schülerinnen verdeutlicht, dass sie mit zwei verschiedenen Sprachsystemen umgehen.

Die Lautsprache wird in artikulierter sowie visualisierter Form, also in lautsprachbegleitenden Gebärden, und als Schriftsprache angeboten. Der Schriftsprache kommt im Bilingualismus Gehörloser eine besonders große Bedeutung zu, da sie als fixierte Form der Laut-Zweit-Sprache eine visuelle Repräsentationsform darstellt, die den Schülern und Schülerinnen ebenfalls uneingeschränkt zugänglich ist.

Der Lautsprachaufbau erfolgt weder rein systematisch noch rein muttersprachlich. Vielmehr geht es darum, den SchülerInnen ein kommunikativ anregendes Umfeld zu bieten, das Anregungen zum systematischen Umgang mit der Sprache bietet. Die Erarbeitung von sprachlichen Strukturen erfolgt kontrastiv, was deutet, dass die Realisierung der sprachlichen Phänomene in der Gebärdensprache und in der Lautsprache vergleichend nebeneinandergestellt werden²⁴. "Es geht nicht darum sprachliche Strukturen einzuüben und ständig zu wiederholen, denn dann findet keine Umsetzung des Gelernten im Alltag statt. Das Erlernen einer Sprache ist ein kreativer Vorgang, bei dem einzelne Elemente aus dem Ganzen entnommen und eigenständig vom Lernenden zu Strukturen verbunden werden. Hierbei müssen ihm Lern- und Merkhilfen bei der bewussten Aneignung von Regelwissen gegeben werden"²⁵. Dieses kommunikationsorientierte Vorgehen ist möglich, weil in der Unterrichtssituation auf die Gebärdensprache als Basissprache zurückgegriffen werden kann.

Da derzeit noch keine für Schüler nutzbare schriftliche Kodierungsform von DGS existiert, müssen die SchülerInnen den schwierigeren Weg des Schriftspracherwerbs in der Zweitsprache gehen.

In der traditionellen Gehörlosenpädagogik liegt der Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit auf dem Lautsprachaufbau, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die Lautsprache sowohl Medium als

auch Ziel des Unterrichts ist. Das bedeutet, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung nur in dem Maße erfolgen kann, wie der Aufbau der Lautsprache fortgeschritten ist.

Im bilingualen Unterricht wird diese Doppelfunktion der Lautsprache anfangs auf die Zieldimension reduziert: Gebärdensprache ist das unterrichtliche Medium, um komplexe Inhalte eindeutig und ökonomisch vermitteln zu können, während eine möglichst umfassende Lautsprachkompetenz als prozessuales Lernziel der gesamten unterrichtlichen Arbeit anzusehen ist. Diese Gewichtung relativiert sich mit steigender Lautsprachkompetenz der SchülerInnen und durch die besondere Bedeutung, die der Schriftsprache im bilingualen Ansatz zukommt. Die Schriftsprache ist im bilingualen Unterricht immer präsent, da die erarbeiteten Inhalte nur schriftlich fixiert werden können. Fachtermini müssen in Gebärden- und Lautsprache vermittelt werden.

Durch den Einsatz eines den Schülern und Schülerinnen uneingeschränkt zugänglichen Kommunikationssystems wird ein altersangemessener Wissens- und Erfahrungsaustausch möglich, bei dem die Konzentration auf die Inhalte nicht durch sprachliche Interferenzen beeinflusst wird.

Die Ziele der bilingualen Erziehung sind auf der einen Seite, die Kommunikationsfähigkeit durch den Einsatz der Deutschen Gebärdensprache zu sichern und damit die Gesamtentwicklung der Kinder positiv zu beeinflussen. Auf der anderen Seite wird die Lautsprache in geschriebener und auch in gesprochener Form erlernt.

2. 4 Sprachformen und ihre Stellung im Unterricht²⁶

Die Sprachformen im Unterricht sind die Deutsche Lautsprache in geschriebener und gesprochener Form und die Deutsche Gebärdensprache. Ihre Stellung ist gleichwertig. Der Unterschied beider Sprachformen besteht darin, dass die Deutsche Lautsprache eine auditiv-sukzessive Sprache und die Deutsche Gebärdensprache eine visuell-räumliche Sprache ist²⁷.

Während des Unterrichts finden vier sprachliche Formen Anwendung:

- a.) Gebärdensprache (DGS)
- b.) Schriftsprache
- c.) Gesprochene Sprache
- d.) Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

Zu a.) Gebärdensprache (DGS)

Bei der Deutschen Gebärdensprache handelt es sich aus sprachwissenschaftlicher Sicht um eine vollwertige, natürliche Sprache²⁸. Diese Sprache ist eng mit der Kultur der Gehörlosen verbunden, was bedeutet, dass auch Gedichte und andere literarische Formen mit ihr realisiert werden können.

Die Gebärdensprachen sind national verschieden. Sie haben, wie auch die Lautsprachen, regional verschiedene Dialekte. Die einzelnen Gebärden sind festgelegte Begriffe; sie sind keine pantomimischen Darstellungen oder vereinfachte Bilder²⁹. Ebenso wie die Lautsprache verfügt die DGS über eine eigenständige Grammatik und Syntax. Dies eröffnet den Benutzern eine Reflexion auf abstrakter und metasprachlicher Ebene. Die DGS ermöglicht den Gehörlosen sich zwanglos und ohne Behinderungen unterhalten zu können. Ebenso ist der Erwerb von Wissen durch den visuellen Charakter der DGS gesichert. Die Deutsche Gebärdensprache kann bei gehörlosen Kinder auf gleich hohem Niveau erworben werden wie die Lautsprache bei hörenden Kindern.

Die Sprachentwicklung und die Sprachkompetenz spielen eine wichtige Rolle bei der Identitätsentwicklung des Kindes. Für gehörlose Kinder bedeutet dies, dass die Deutsche Gebärdensprache eine wichtige Funktion bei dem Aufbau der Identität und des Selbstbildes hat³⁰. Mittels GebärdensprachdolmetscherInnen können sich Gehörlose am Leben der hörenden Gesellschaft wie z.B. bei Vorträgen, Diskussionen und Vorlesungen adäquat beteiligen.

Zu b.) Schriftsprache

Die Schriftsprache ist ein Bereich der Lautsprache. Sie ist ein sicheres Medium, um mit der hörenden Umwelt in Kontakt zu treten und Informationen zu erhalten. Der Zugang zu höherem Bildungserwerb setzt eine hohe Schriftsprachkompetenz voraus. Insbesondere in der modernen Informationsgesellschaft ist ausreichend schriftsprachliches Wissen notwendig, um eigene Interessen wahrnehmen und am politisch-kulturellen Leben der hörenden Gesellschaft teilhaben zu können. Auch die kognitive Entwicklung wird durch eine hohe Schriftsprachkompetenz positiv beeinflusst. Da Gebärdensprachen als visuelle Sprachen über keine schriftliche Form verfügen, sind die SchülerInnen gezwungen, Inhalte, die sie in der DGS erfasst haben, in einer anderen Sprache, nämlich der Deutschen Lautsprache, zu fixieren bzw. wiederholend aufzunehmen.

Zu c.) Gesprochene Sprache

Wie Eingangs dargestellt, müssen gehörlose SchülerInnen auf ein Leben in zwei Welten - die der Hörenden und die der Gehörlosen - vorbereitet werden. Dies bedeutet, dass sie die Sprache der Hörenden, d.h. die Lautsprache, im Rahmen ihrer Möglichkeiten verstehen und anwenden müssen. Insbesondere für die berufliche Integration ist dieser Aspekt von besonderer Bedeutung. Hierbei ist eine gute Absehfähigkeit genauso wichtig wie das Verfügen über einen umfangreichen und gut gesprochenen Wortschatz. Aus diesen Gründen wird ein intensives Hör-, Sprech- und Absehraining je nach Fähigkeiten und Voraussetzungen der SchülerInnen durchgeführt. Technische Hörhilfen leisten zusätzlich einen wichtigen Beitrag zur Lautsprachwahrnehmung und zur Kontrolle der eigenen Sprachproduktion.

Zu d.) Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)

Bei der Sprachform der Lautsprachbegleitenden Gebärden handelt es sich nicht um eine eigenständige Sprache. Durch LBG können die Strukturen der Lautsprache lediglich sichtbar gemacht werden, da jedes gesprochene Wort von einem Gebärdenzeichen begleitet wird. Für Gehörlose ist LBG nicht als alleiniges Kommunikationsmittel einsetzbar, da die Grammatik und Syntax der Deutschen Gebärdensprache und der Deutschen Lautsprache zu sehr voneinander

abweichen. Wie oben beschrieben, ist die DGS simultan ausgerichtet, wohingegen die Deutsche Lautsprache sukzessiv aufgebaut ist. Bei einer Verknüpfung dieser verschiedenen Sprachsysteme, wie es bei LBG der Fall ist, ist eine Erfassung des Inhaltes nur schwer möglich³¹. Im Rahmen des bilingualen Konzeptes ist LBG ein wichtiges Medium, um gebärdensprachlich erarbeitete Inhalte in die Deutsche Lautsprache zu übertragen, also die deutsche Grammatik und Syntax zu visualisieren.

3. Überlegungen zur unterrichtspraktischen Umsetzung

3.1 Lernbereiche

3.1.1 Deutschunterricht

Der Deutschunterricht findet in der 1. und 2. Klasse der Gehörlosenschule im Rahmen des vorfachlichen Unterrichts statt. In den Klassen 3-6 ist er Teil des verbundenen Sprach- und Sachunterrichts³². Der Deutschunterricht im bilingualen Schulversuch erfolgt im Team durch je eine/n gehörlose/n und eine/n hörende/n LehrerIn³³. Ziel des Deutschunterrichts ist der Aufbau eines sprachfunktionalen Systems in Deutscher Laut- und Schriftsprache³⁴ auf der Basis der Deutschen Gebärdensprache. Der Deutschunterricht geschieht kindorientiert, wobei die grundlegende Sprachanbahnung zur Entwicklung und Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit im Mittelpunkt steht. Inhalt des Unterrichts ist auch die Thematisierung beider Sprachen, um ein Bewusstsein der SchülerInnen für ihre zukünftige bilinguale Identität auszubilden.

Die inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts orientieren sich am vorläufigen Rahmenplan Deutsch der Schule für Gehörlose³⁵. Durch den bilingualen Unterricht geschieht eine Ergänzung und Erweiterung des genannten Rahmenplans. Weiterhin finden behinderungsspezifische Aspekte Eingang in das Unterrichtsgeschehen. Es werden gezielt identitätsfördernde Maßnahmen, wie z.B. das Lesen von Texten mit gehörlosen Handlungsträgern, eingesetzt. Auch der Umgang mit Fax-Geräten, Schreib- und Bildtelefonen wird geübt. So lernen die SchülerInnen den Umgang mit Hilfsmitteln, die sie für ein Leben als Gehörlose benötigen. Durch das bilinguale Arbeiten entsteht bei ihnen ein Wissen über Sprache und Kultur beider Lebensgemeinschaften.³⁶

3.1.1.1 Sprachbetrachtung

Die Sprachanbahnung erfolgt methodisch ganzheitlich und nicht systematisch. Hierfür werden verschiedene Kommunikationssysteme verwendet: die Gebärdensprache, die Lautsprache in gesprochener und geschriebener Form, Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) und das Fingeralphabet. Durch die kontrastive Gegenüberstellung von Laut- und Gebärdensprache werden grammatische Strukturen entwickelt sowie der Begriffs- und Wortschatz erweitert. Weiterhin ist wichtig, mit den Kindern zu thematisieren, dass die Gebärdensprache keine schriftliche Form besitzt. Diese Erkenntnis motiviert die SchülerInnen zusätzlich beim Lesen- und Schreibenlernen.

3. 1. 1. 2 Lese- und Textbetrachtung

Schon früh werden die SchülerInnen an Texte herangeführt. Dabei wird sowohl Literatur aus dem Rahmenplan Deutsch der Allgemeinen Schule als auch Literatur, die sich mit der Problematik der Hörschädigung befasst, herangezogen. So weit wie möglich wird auf die Arbeit mit adaptierten Texten verzichtet, um die SchülerInnen an ein altersgemäßes Leseniveau heranzuführen.

Die Gebärdensprache hat beim Lesen eine wichtige Funktion, da sie entscheidend zum inhaltlichen Verstehen der Texte beiträgt. Das Gespräch über Texte und Textabschnitte ist wesentlicher Bestandteil des Unterrichts.

3. 1. 1. 3 Schreiben

Auch beim Schreibenlernen geht es um einen kreativen Umgang mit Sprache. Die Schreibmotivation der SchülerInnen soll so wenig wie möglich durch die Konzentration auf orthografische und grammatische Regeln beeinflusst werden. Vielmehr stellen die Schülertexte Vorlagen dar, an denen orthografische und grammatische Regeln ausprobiert, erkannt und diskutiert werden. Der kreative Umgang mit Sprache, bei dem z.B. Bücher erstellt, Sprachspiele ausprobiert und Freies Schreiben praktiziert werden, regt zur eigenständigen Sprachgestaltung und zum Nachdenken über Sprache an. Innerhalb einer kontrastiven Textbetrachtung werden die Regeln und Strukturen der Deutschen Lautsprache durch die entsprechenden schon weitgehend vorhandenen Strukturen der Deutschen Gebärdensprache erarbeitet.

Ein wichtiger Teil des Schreibunterrichts ist der Umgang mit dem Computer und anderen technischen Hilfsmitteln für Gehörlose, wie z.B. dem Schreibtelefon und dem Fax-Gerät. Auch das Internet und die Versendung von E-Mails gewinnen für die Kommunikation Gehörloser zunehmend an Bedeutung³⁷.

3. 1. 1. 4 Hör- und Sprecherziehung

Die mündliche Seite des Deutschunterrichts umfasst die Bereiche der Hör- und Sprecherziehung. Bei der Hörerziehung steht die optimale Ausnutzung der Hörreste und der Gebrauch neuester technischer Möglichkeiten im Vordergrund. Die gesprochene Form der Lautsprache fließt immer wieder in den Unterricht mit ein, wie z.B. beim Lesen von Texten mit LBG. Im Sprechunterricht wird der Kontakt mit Hörenden alltags- und handlungsorientiert eingeübt. Dazu werden insbesondere Sprechanlässe, die im Alltag der SchülerInnen vorkommen, wie z.B. das Einkaufen oder Ausflüge, genutzt.

Ein intensives tägliches Artikulationstraining erfolgt als individueller Förderunterricht außerhalb des Klassenverbandes.

3. 1. 2 Mathematik, Sachkunde, Sport, Bildende Kunst, Werken, Rhythmisch-Musische-Erziehung

Die Inhalte der Fächer Mathematik, Sachkunde, Sport, Bildende Kunst, Werken und Rhythmisch-Musische-Erziehung (RME) orientieren sich an den geltenden Rahmenplänen der Allgemeinen

Schule. Bis auf das Fach Sachkunde, das Teil des verbundenen Sprach-Sachunterrichts ist, werden diese Fächer von einer Lehrkraft unterrichtet.

In den Fächern Sachkunde und Mathematik steht die Wissensvermittlung im Vordergrund, wobei der Einsatz der Deutschen Gebärdensprache sichert, dass sie auf einem altersgemäßen Niveau geschieht. Die Lerngegenstände werden sachlich und sprachlich verbunden. Das bedeutet, dass neben der inhaltlichen Absicherung des Unterrichtsstoffs in der Deutschen Gebärdensprache auch eine Übertragung und Fixierung des Gelernten in die Schriftsprache stattfindet. Dabei muss sich die schriftliche Fixierung zunächst am vorhandenen Schriftsprachniveau der SchülerInnen orientieren, eine zunehmende Selbständigkeit, das erworbene Wissen sprachlich festzuhalten, wird kontinuierlich aufgebaut. Die Fähigkeit, über das Lesen selbständig Informationen aufzunehmen, wird durch den Umgang mit nicht adaptierten Texten im Sachunterricht zunehmend entwickelt. Hier ergeben sich Verbindungen zum Deutschunterricht, wobei darauf geachtet werden muss, dass eine ausgewogene und dem Sachunterricht angemessene Balance zwischen inhaltlicher und sprachlicher Arbeit gefunden wird.

Sport, Bildnerisches Gestalten und RME fordern und fördern in starkem Maße die Sinneswahrnehmung der SchülerInnen, es werden emotionale Kräfte geweckt, die Entfaltung der schöpferischen Fähigkeiten unterstützt und die Ausdrucksfähigkeit in vielfältigen Formen geschult. Der ganzheitliche Ansatz dieser Fächer beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen positiv und harmonisiert die körperlichen, geistigen und psychischen Funktionen, was besonders für gehörlose SchülerInnen eine große Bedeutung hat. Große Aufmerksamkeit wird auch der sozialen Komponente dieser Fächer gewidmet.

Die Inhalte der RME werden durch einen von der Schule erstellten Arbeitsplan vorgegeben, orientieren sich jedoch immer an der konkreten Situation der Lerngruppe. Unterrichtet wird mindestens eine Wochenstunde, angestrebt ist es, in 14-tägigem Wechsel eine Doppelstunde anzubieten.³⁸

3. 1. 3 Gebärdensprache und Gehörlosenkultur

Zusätzlich zu dem unter 3. 1. 1 genannten Deutschunterricht findet Unterricht in Deutscher Gebärdensprache statt³⁹. In den ersten Klassen ist es das Ziel dieses Unterrichts, das Gebärdensprachniveau der SchülerInnen zu verbessern, und die Kommunikation in Deutscher Gebärdensprache zu sichern. Hinzu kommt, dass das Gebärdensprachniveau der einzelnen SchülerInnen sehr unterschiedlich sein kann. Es geht also auch darum, das Sprachniveau der Kinder so weit wie möglich aneinander anzugleichen, sofern dies noch nicht in der Vorschule geschehen ist. Die Inhalte des Unterrichtsfaches Gebärdensprache beinhalten ebenso die Kultur der Gehörlosen sowie Gebärdensprachpoesie und -lyrik. Die Gewichtung dieses Faches kann in den einzelnen Klassenstufen unterschiedlich sein. Geplant ist ein Umfang von mindestens zwei Stunden pro Woche.

Da es bis jetzt kein Fach „Gebärdensprache und Gehörlosenkultur“ gibt und demzufolge auch kein entsprechender Rahmenplan vorliegt, wird im folgenden der Aufbau dieses Faches erläutert. Dabei wird auf das Konzept von Angela Staab⁴⁰ und auf das Konzept des schweizerischen Gehörlosenbundes zurückgegriffen⁴¹. Das Fach „Gebärdensprache und Gehörlosenkultur“ enthält folgende Aspekte: Gebärden- und Kommunikationserziehung, Umgang mit Texten in Schrift- und Gebärdensprache, Sprachübungen, schöpferischer Umgang mit der Gebärdensprache und Gehörlosenkunde. Die Gewichtung der einzelnen Aspekte ist in den Klassen 1-10 unterschiedlich.

3. 1. 3. 1 Gebärden- und Kommunikationserziehung

Um die Kinder in ihrer kommunikativen Kompetenz in der Gebärdensprache zu fördern, müssen immer wieder Gesprächs- und Erzählsituationen im Unterricht geschaffen werden. Bei Gesprächen, die in der Gebärdensprache geführt werden, sollen die SchülerInnen rhetorisch geschult werden und Regeln für die Gesprächsführung erlernen. Dabei geht es auch darum, verschiedene Gebärdenstile kennen und verstehen zu lernen. Im Rahmen von Diskussionen und Rollenspielen wird die zwischenmenschliche Kommunikation gefördert. Auch sollen die Kinder lernen, über eigene Erlebnisse zu berichten. Bei aktuellen Anlässen wird direkt auf die Erlebnisse der SchülerInnen eingegangen. Auch durch das Vorgebärden von Kinderliteratur wird die Gebärdensprachkompetenz der SchülerInnen gefördert.

3. 1. 3. 2 Umgang mit Texten in Schrift und Gebärdensprache

Die SchülerInnen lernen, Text- und Erzählformen zu unterscheiden. Dabei wird in besonderem Maße auf Texte von und über Gehörlose zurückgegriffen: Portraits und Lebensläufe von Gehörlosen werden ebenso einbezogen wie Jugend- und Bilderbücher, Sach- und Fachtexte und Romane, in denen das Thema Gehörlosigkeit angesprochen wird.

Die SchülerInnen lernen, über verschiedene Medien an Informationen heranzukommen, z.B. durch das Internet, Videotext, Untertitel und Zeitschriften. Schreibanlässe sollen in diesem Fach immer einen Bezug zum Thema Gehörlosigkeit haben. So können z.B. eigene Erlebnisse in die Schriftsprache übersetzt oder ein Artikel für eine Zeitschrift im Gehörlosenwesen erstellt werden.

Ein weiterer Schwerpunkt ist der Umgang mit technischen Geräten. Textproduktionen am Schreibtelefon oder per Fax haben eine andere Qualität, welche den SchülerInnen deutlich gemacht wird.

3. 1. 3. 3 Sprachübungen

Im Gebärdensprachunterricht wird die Struktur der Gebärdensprache für die SchülerInnen transparent gemacht. Indem Texte in die DGS übersetzt werden, wird der Wortschatz der SchülerInnen erweitert und die Grammatik der DGS deutlich. Das Regelwerk mit Handformen (Position, Bewegung, Stellung) und entsprechender Mimik, die Ausnutzung des Gebärdenraumes und die unterschiedlichen Wortarten in ihrer differenzierten Form müssen von den SchülerInnen ebenso erlernt werden, wie die grammatischen Strukturen der Deutschen Lautsprache. Außerdem werden gebärdensprachliche Redewendungen (Idiome) besprochen und analysiert.

3. 1. 3. 4 Schöpferischer Umgang mit der Gebärdensprache

Neben reinem Grammatikunterricht sollen die SchülerInnen aber auch ihre Ausdrucksfähigkeit erweitern und die Schönheit der Gebärdensprache erfassen. So finden Gebärdenlieder, Gebärdensprache in Zeitlupe, Witze und Poesie Eingang in den Gebärdensprachunterricht. Auf diesem Weg soll den SchülerInnen nicht nur die Vielfalt der Gebärdensprache deutlich werden, sondern auch ein kreativer Umgang damit erlernt werden. Im Unterricht wird auf rhythmische Bewegungen, Ausdruck und Intensität in der Sprachproduktion geachtet.

3. 1. 3. 5 Gehörlosenkunde

Die SchülerInnen sollen ein Selbstbewusstsein als Gehörlose entwickeln und auf das Leben in der überwiegend hörenden Gesellschaft vorbereitet werden. Dafür ist es notwendig, ihnen die Unterschiede zwischen den Sprachen und Kulturen der Hörenden und Gehörlosen zu verdeutlichen und ihnen Einblicke in die Geschichte der Gehörlosen mit ihrer Gebärdensprache zu geben. Die Geschichte der Gehörlosenpädagogik wird behandelt, Hörbehinderung und ihre Problematik werden ebenso thematisiert wie die Stigmatisierung durch die Gesellschaft. Dabei werden unterschiedliche Formen der Hörschädigung berücksichtigt. Dieser Themenkomplex ist für die SchülerInnen besonders wichtig, da er ihnen die Möglichkeit gibt über ihre Situation zu reflektieren und eine stabile Identität als Gehörlose/r zu entwickeln. Hilfen und Hilfsmittel werden den Schülern und Schülerinnen aufgezeigt. So sollen sie am Ende der Schulzeit sicher im Umgang mit GebärdensprachdolmetscherInnen sein und Gesetzesgrundlagen (z.B. Schwerbehindertengesetz, Gleichstellungsgesetz) kennen. Das Vorgehen für die Beantragung von technischen Hilfsmitteln, z.B. beim Sozialamt, der Hauptfürsorgestelle und der Krankenkasse, muss erlernt werden.

3. 2 Stundentafel

Die Stundentafel der bilingual beschulten Klasse orientiert sich an der Stundentafel für die Grundschule der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose⁴². Änderungen sind im Bereich des Lehrereinsatzes in Form der Doppelbesetzung und bei dem Unterrichtsfach „Gebärdensprache und Gehörlosenkultur“ vorgenommen worden. Das Fach Rhythmisch-Musische-Erziehung ist zusätzlich in die Stundentafel aufgenommen worden.

	Kl. 1	Kl. 2	Kl. 3	Kl. 4	Kl. 5	Kl. 6
Vorfachlicher Unterricht im Dienste der Sprachbildung ⁴³	23 (davon 15 Stunden in Doppelbesetzung)	25 (davon 15 Stunden in Doppelbesetzung)				
Verbundener Sprach- und Sachunterricht ⁴⁴			15 (in Doppelbesetzung)	15 (in Doppelbesetzung)	15 (in Doppelbesetzung)	15 (in Doppelbesetzung)
Gebärdensprache und Gehörlosenkultur ⁴⁵			2	2	2	2
Mathematik			4	4	4	4
Bildende Kunst			2	2	2	2
Werken/Textiles Gestalten			2	2	2	2
Sport			2	2	3	3
Rhythmisch-Musische Erziehung ⁴⁶			1	1	1	1
Gesamt	23	25	28	28	29	29

3. 3 Gestaltung des Unterrichts

3. 3. 1 Unterrichtssprachen

Als Basissprache⁴⁷ gehörloser Kinder gilt die Deutsche Gebärdensprache. Das bedeutet, dass über die Deutsche Gebärdensprache Zugang zur deutschen Lautsprache - in geschriebener und gesprochener Form - und zu allgemeinen und speziellen Unterrichtsinhalten gewonnen wird. Im Unterricht wird die Gebärdensprachkompetenz der SchülerInnen ständig ausgebaut und vertieft. Im bilingualen Unterricht sind die Unterrichtssprachen Deutsche Gebärdensprache und Deutsche Lautsprache. Der Fachunterricht erfolgt in Deutscher Gebärdensprache und der schriftlichen Form der Lautsprache. Selbstverständlich fließen auch Elemente der gesprochenen Sprache in diesen Unterricht ein. Voraussetzung für diese Form des Unterrichts ist, dass die unterrichtenden FachlehrerInnen DGS-kompetent sind.⁴⁸

3. 3. 2 Didaktisch-methodische Überlegungen

Ziel des Unterrichts ist neben der Wissensvermittlung entsprechend der Rahmenpläne der allgemeinen Schule, die kommunikative Kompetenz sowohl in sprachlicher als auch sozialer Hinsicht auf- und auszubauen. Dies bedeutet, dass die gehörlosen SchülerInnen eine Verstehens- und Mitteilungskompetenz, Einfühlungsvermögen und Verhaltenssicherheit zur Bewältigung des Alltags in der hörenden und gehörlosen Welt aufbauen können. Die Umwelt der SchülerInnen und ihre gegenwärtige Lebenssituation sind Ausgangspunkt für alle Lernbereiche. Der Unterricht muss daher an die Lernvoraussetzungen, Lernwege und Lernbedürfnisse der SchülerInnen angepasst werden. Lernen lebt von der aktiven Teilnahme der Lernenden, ist selbstbestimmt, vollzieht sich ganzheitlich, ist zweckgerichtet, hat Geschichte und ist fortlaufend. Der Prozess des Lernens vollzieht sich nicht immer gradlinig und Schritt für Schritt, sondern oft auf Irr- und Umwegen. Dies impliziert, dass der Unterricht offen gestaltet wird, so dass die verschiedenen Lernwege der SchülerInnen berücksichtigt werden können.

Das selbständige Erarbeiten der Inhalte führt dazu, dass die SchülerInnen die Inhalte verstehen und verinnerlichen. Durch das selbsttätige Lernen und die Entwicklung von Lernstrategien wird die Selbständigkeit der SchülerInnen auch im Alltag gefördert.

Der/Die Lehrer/in sollte die SchülerInnen in der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen anregen, unterstützen und kritisch begleiten. Der Klassenraum ist Lern- und Lebensort. Er sollte vielfältige Angebote für die Erstbegegnung, das Üben, Wiederholen und Anwenden von Inhalten, Kenntnissen und Fertigkeiten bieten. Eine Aufteilung des Klassenraumes in verschiedene Lernbereiche, wie z.B. eine Lesecke, ein Forschertisch und ein Mathematikbereich, unterstützt das selbständige Lernen.

3. 3. 3 Methoden und Organisationsformen

Aus den oben genannten Überlegungen ergeben sich neben dem Frontalunterricht vor allem vielfältige Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung des Unterrichts.

Einzelne Elemente der Montessori so wie der Freinet Pädagogik können in den Unterricht einfließen :

Gesprächskreis

Der Gesprächskreis ist ein festes Ritual. Die SchülerInnen haben hier die Möglichkeit Erlebnisse zu erzählen, Probleme zu besprechen, Fragen zu stellen und Vorschläge zu machen. Der/Die Lehrer/in hat die Möglichkeit Unterrichtsvorhaben vorzustellen. Gemeinsam werden Tages- und Wochenpläne besprochen und festgelegt, sowie Konflikte gelöst.

Erzählkreis

Von den SchülerInnen oder dem/der Lehrer/in mitgebrachte Bücher oder Videos in Gebärdensprache werden hier vorgestellt, vorgelesen, angeschaut und nachgespielt.

Wochenplan

Die SchülerInnen arbeiten nach individuell zusammengestellten Wochenplänen, die verpflichtende und frei zu wählende Aufgaben enthalten.

Freie Arbeit

Aus den Angeboten der Lernlandschaft wählen die SchülerInnen Materialien aus und bearbeiten sie alleine, mit dem/der Partner/in oder in der Gruppe.

Freies Schreiben

Die SchülerInnen fangen möglichst früh an, zu frei gewählten Themen eigenständig Texte zu produzieren. Die Einrichtung einer Schreibwerkstatt ermöglicht es, die selbst erstellten Texte mit dem/der Lehrer/in zu besprechen und auch grammatikalische und orthographische Besonderheiten der Schriftsprache zu erörtern⁴⁹.

Projektunterricht

Ein möglichst gemeinsam gewähltes Thema wird fächerübergreifend und über einen längeren Zeitraum behandelt.

3. 4 Lehrkräfte

3. 4. 1 Qualifikation der Lehrkräfte

Um in den bilingualen Klassen zweisprachig arbeiten zu können, ist es notwendig, dass hörende GehörlosenpädagogInnen die Deutsche Gebärdensprache beherrschen. Ferner sollten sie Kenntnisse über die Gehörlosengemeinschaft und ihre Kultur haben. Diese erwerben sie, indem sie Gebärdensprachkurse, Fortbildungsmaßnahmen und entsprechende Veranstaltungen im Gehörlosensbereich nutzen. Die Gebärdensprachkompetenz der Lehrkräfte wird vor dem Einsatz in einer bilingualen Klasse überprüft. Langfristig wird eine enge Zusammenarbeit mit den Universitäten angestrebt, um die Ausbildung für angehende GehörlosenpädagogInnen für die bilinguale Arbeit zu verbessern. Die pädagogische Unterrichtshilfe (PU) sollte eine gehörlose Person sein, die eine Ausbildung im pädagogischen bzw. sozialen Bereich hat.⁵⁰

3. 4. 2 Einsatz der Lehrkräfte

Für den Sprachunterricht, in dem beide Sprachen Unterrichtsinhalt sind, werden pro Woche 15 Stunden Doppelbesetzung mit einem/r hörenden und einem/r gehörlosen LehrerIn veranschlagt. Zumindest in den ersten zwei bis drei Schuljahren ist die Anwesenheit einer PU in Stunden, die keine Lehrerdoppelsteckung haben, sinnvoll.

3. 4. 3 Teamteaching

Die Stunden, in dem der/die hörende und der/die gehörlose LehrerIn im Team gemeinsam unterrichten, bilden das Kernstück des bilingualen Unterrichts. Beide Kollegen repräsentieren nicht nur eine Sprache, sondern auch die Kultur der entsprechenden Sprachgemeinschaft. Das ist für die Entwicklung des Selbstbildes der gehörlosen SchülerInnen besonders wichtig. In ihrer Zusammenarbeit üben die LehrerInnen auch eine Vorbildfunktion für die SchülerInnen aus. Durch den partnerschaftlichen und von gegenseitiger Akzeptanz geprägten Umgang der Kollegen miteinander lernen die SchülerInnen ihr eigenes Verhalten im Umgang mit hörenden und gehörlosen Menschen abzustimmen. Die Vorbildfunktion der Pädagogen bezieht sich auch auf den Gebrauch der beiden Sprachen, da beide Kollegen Muttersprachler sind. So ist gewährleistet, dass die SchülerInnen Sprachvorbilder haben, an denen sie ihre eigene Sprachproduktion, unabhängig ob in Gebärdensprache oder in Lautsprache, ausrichten können.

Bei der sprachlichen Arbeit geht es darum, beide Sprachen gegenüberzustellen. Dazu folgen die Pädagogen in den ersten Schuljahren der Zuordnung „eine Person - eine Sprache“. So erfahren die SchülerInnen, dass es zwei verschiedene Sprachen gibt, die auch verschiedenen Benutzern zugeordnet werden können, nämlich die Lautsprache für hörende und die Gebärdensprache für gehörlose Menschen. Wenn die SchülerInnen diese Erkenntnis verinnerlicht haben, wird in den späteren Schuljahren die Zuordnung eine Person - eine Sprache aufgehoben. Die SchülerInnen sehen, dass beide LehrerInnen in der Lage sind sowohl die Lautsprache als auch die Gebärdensprache zu benutzen. Sie erleben den Wechsel zwischen den beiden Sprachformen, das Code-switching, und werden so auch zu einer selbstverständlichen Verwendung beider Sprachen geführt.

In dem bilingualen Unterricht werden die strukturellen, grammatischen und semantischen Unterschiede beider Sprachen gegenübergestellt. Das bedeutet, dass beide Kollegen zeigen, wie die Äußerung in ihrer Sprache aussieht. Dabei benutzt der/die hörende LehrerIn LBG mit Stimmeinsatz und der/die gehörlose LehrerIn die Deutsche Gebärdensprache. Bei der Textproduktion helfen beide Kollegen die gebärdensprachlichen Äußerungen in die Schriftsprache zu übertragen. Genauso geht es beim Leseverständnis darum, das Gelesene in Deutsche Gebärdensprache zu übertragen. Die Grammatik wird erarbeitet, indem auf der einen Tafelseite die Realisierung der Äußerung in der Deutschen Gebärdensprache und auf der anderen Seite die Realisierung in der Deutschen Lautsprache dargestellt wird. Durch dieses Vorgehen können die SchülerInnen Vergleiche zwischen beiden Sprachen anstellen und sich die Inhalte besser merken. Die Wortschatzarbeit erfolgt auch kontrastiv, wobei es darum geht, die Bedeutung von Begriffen zu erklären und so das Wissen der SchülerInnen in diesem Bereich, sowohl in der Gebärdensprache als auch in der Lautsprache, kontinuierlich zu erweitern.

Die bilinguale Arbeit ist immer mit der Arbeit an der Artikulation der SchülerInnen verknüpft, wenn sie die Lautsprache benutzen. Sobald die SchülerInnen verstanden haben, dass sie mit zwei Sprachen agieren, werden sie bei der Benutzung der Lautsprache automatisch ihre Stimme einsetzen. In diesem Zusammenhang kommt auch den Hörresten der SchülerInnen eine

entscheidende Bedeutung zu. Die Kontrolle der Hörgeräte obliegt dem hörenden Kollegen. Die SchülerInnen werden bei der Aussprache korrigiert und bei der Ausnutzung ihrer Hörreste gefördert.

Teil des Teamteachings ist auch die gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Da die Arbeit im Team auch für die Kollegen und Kolleginnen zunächst ungewohnt ist, sind die Teambesprechungen ein wichtiger Ort, um über das Lehrerverhalten in einem doppelt besetzten Unterricht zu reflektieren.

3. 4. 4 Pädagogische Unterrichtshilfe

In der Klasse, die im Schuljahr 2001/02 als bilinguale Klasse den Schulversuch beginnen soll, werden sich auch SchülerInnen befinden, die als mehrfachbehindert gelten. Um auch diesen SchülerInnen die Teilnahme an dem Schulversuch zu ermöglichen, ist es zumindest in den ersten Schuljahren notwendig, eine Pädagogische Unterrichtshilfe (PU) zur Verfügung zu haben. Die Aufgaben der PU beziehen sich auf die Assistenz bei der Durchführung des Unterrichts, der nicht in Doppelbesetzung stattfindet. Die PU kann den von dem/der LehrerIn geplanten Unterricht mit einer Teilgruppe oder mit einem/r einzelnen SchülerIn durchführen. Weiterhin kann sie die Lerngruppe beaufsichtigen, während der Pädagoge mit einzelnen SchülerInnen das tägliche Hör- und Artikulationstraining absolviert.⁵¹

Die Pädagogische Unterrichtshilfe sollte gehörlos sein, um den SchülerInnen, neben dem/der gehörlosen LehrerIn, ein weiteres sprachliches Vorbild zu geben. Um das Gebärdensprachniveau der Kinder schon im Bereich der Vorklassen zu fördern und um die SchülerInnen an die bilinguale Situation mit der Anwesenheit von einem hörenden und einem gehörlosen Erwachsenen heranzuführen, ist es sinnvoll, dass die PU schon ein Jahr vor Beginn des Schulversuchs für die Arbeit in den Vorklassen eingestellt wird.

3. 5 Eltern

Erziehung und Bildung findet sowohl im Elternhaus als auch in der Schule statt⁵². Um den Bedürfnissen des einzelnen Kindes gerecht zu werden, und um es seinen Fähigkeiten entsprechend fördern zu können, ist es unerlässlich, dass beide Bereiche zusammenarbeiten und wo möglich, einander ergänzen. Um die bilinguale Arbeit auch zu Hause fortführen zu können und um eine gute Kommunikation innerhalb der Familien zu gewährleisten, müssen die Eltern und Geschwister die Möglichkeit erhalten, die Gebärdensprache zu erlernen. Zu diesem Zweck müssen Kurse in Deutscher Gebärdensprache für Eltern und Geschwister angeboten werden. Um nicht nur die Sprache der Gehörlosen zu erlernen, sondern auch Einblick in ihre Kultur und Geschichte zu gewinnen, ist es sinnvoll, wenn diese Kurse von gehörlosen KursleiterInnen durchgeführt werden.⁵³

Die Ziele und Inhalte des bilingualen Unterrichts werden bei regelmäßig stattfindenden Elternabenden reflektiert und besprochen. Weiter werden die Eltern in das Unterrichtsgeschehen mit einbezogen. Angebote zu Einzelgesprächen und Hospitationen werden nach Bedarf mit den LehrerInnen verabredet.

4. Wissenschaftliche Begleitung

Schulversuche als Maßnahmen zur Erprobung pädagogischer Konzeptionen bedürfen zur Evaluation und Qualitätssicherung einer wissenschaftlichen Begleitung.⁵⁴ Die Einbeziehung von Gebärdensprache in den Unterricht und die Erziehung Gehörloser ist ein in Deutschland sehr kontrovers diskutiertes Thema. Es liegen zwar wissenschaftliche Untersuchungsergebnisse aus Skandinavien und den USA vor, die den Erfolg der auf der Anerkennung der Gebärdensprache basierenden bilingualen Konzepte eindrucksvoll belegen. In Deutschland wurde aber erst ein bilingualer Schulversuch durchgeführt, von dem 1999 der Zwischenbericht veröffentlicht wurde.⁵⁵ Umfassende Ergebnisse liegen also noch nicht in ausreichendem Maße vor.

Das Landesgleichberechtigungsgesetz vom Mai 1999 hat nun durch die Anerkennung der Gebärdensprache die rechtliche Voraussetzung für die Einbeziehung von Gebärdensprache in Erziehung und Bildung Gehörloser geschaffen.

Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung wird es sein, den Schulversuch fortlaufend zu analysieren und zu evaluieren und darüber hinaus nach Ablauf der Versuchszeit festzuhalten, ob und in welchem Maße die Gebärdensprache positive Auswirkungen auf die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung gehörloser SchülerInnen einerseits hat und andererseits die viel diskutierte, aber nicht belegte Interferenzhypothese durch eine Überprüfung der Entwicklung der Lautsprachkompetenz in Wort und Schrift sowie der Gebärdensprachkompetenz zu verifizieren. Erstrebenswert wäre hierbei sowohl gehörlose, nicht bilingual erzogene als auch schwerhörige oder hörende Vergleichsklassen für die Auswertung heranziehen zu können.

Die kommunikationsorientierte Perspektive impliziert, dass zur wissenschaftlichen Begleitung unter anderem auch Linguisten herangezogen werden.

Erschwert wird die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung dadurch, dass derzeit kaum standardisierte Testverfahren für Gehörlose vorliegen, und dass die für hörende Probanden zur Verfügung stehenden Instrumentarien aufgrund der unterschiedlichen Modalitäten von Gebärdensprache und Lautsprache nur bedingt übertragbar sind. Gerade diese Ergebnisse sind jedoch transparent zu machen, um die bilinguale Erziehung über den Schulversuch hinaus in der Berliner Schullandschaft zu institutionalisieren.

5. Rahmenbedingungen

Für die Durchführung des Schulversuchs in dem hier dargestellten Rahmen ist eine besondere personelle Ausstattung der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose erforderlich. Im Bereich der personellen Besetzung ist die Gewährung von 15 Stunden Doppelsteckung für den/die gehörlose/n und den/die hörende/n Kollegen/in notwendig. Da die Teambesprechungen Bestandteil des Schulversuchs sind, sollten zwei Lehrerstunden in der Woche dafür bereitgestellt werden.

Da der Fachunterricht in Deutscher Gebärdensprache stattfindet, muss sichergestellt sein, dass die Kollegen, die diesen Unterricht erteilen, gebärdensprachkompetent sind.⁵⁶ Weiterhin sind Stellen notwendig, um den Schulversuch wissenschaftlich begleiten zu können.

Für die Arbeit in der Vorklasse als Vorbereitung des Schulversuchs, ist die Einstellung eines/r gehörlosen Kollegen/in als Pädagogische Unterrichtshilfe sinnvoll. Diese Stelle sollte so gestaltet sein, dass die gehörlose PU die SchülerInnen auch in den ersten Schuljahren begleiten kann.⁵⁷

6. Literatur

Ahlgren; Hystenstam (Hrsg.) (1997): Bilingualism in Deaf Education. Hamburg.

Ahrbeck, Bernd (1992): Gehörlosigkeit und Identität. Hamburg.

Ahrendt, Holger (1997): Handlungsorientiertes Sprachlernen. Berlin.

Alich, G. (1977): Sprachperzeption über das Ablesen vom Munde. In: Biesalski, P. u.a.: SPRACHE-STIMME-GEHÖR 1/1977. S. 90-96.

Bericht im Namen des Ausschusses für Jugend, Kultur, Bildung, Information und Sport des Europäischen Parlaments über die Zeichensprache für Gehörlose (1988): In: DAS ZEICHEN 5/1988. S. 46-54.

Bortsch, Erich (1993): Zweisprachiger Unterricht am Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung in Graz. Graz.

Boyes-Bream, P. (1990): Einführung in die Gebärdensprache. Hamburg.

Europäisches Parlament (1988): Sitzungsdokument der Europäischen Gemeinschaften/des Europäischen Parlaments - Ausgabe in deutscher Sprache vom 19. Februar 1988. Serie A. Dokument A 2-302/87.

Fabert, J.A.W. und Weber, A.A. (1991): Soziale Integration: Eine orientierende soziologische Untersuchung an einer Gruppe von Hörgeschädigten aus Sint Michielsgestel. Hamburg.

Gesetz zu Artikel 11 der Verfassung von Berlin vom 17. Mai 1999.

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Landesverband Berlin im DGB (Berliner Verband der Lehrer und Erzieher) (Hrsg.) (1995): Studentafel für die Grund- und Hauptschule der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose. 440-31.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland

Günther, Klaus-B. und A. Staab, V. Thiel-Holz, S. Tollgref und H. Wudtke (1999): Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. Zwischenbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch. Hamburg.

Hamburger Arbeitsgruppe (1992): Konzept zur Zweisprachigkeit Gehörloser als Grundlage eines bilingualen Schulversuchs. In: DAS ZEICHEN 22/1992. S.430-448.

Heiling, K. (1995): The development of deaf children. Hamburg.

- Herrsche-Hiltebrand und Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Pro G** (1999): Stoffplan pro G. Schweizerischer Gehörlosenbund SGB.
- Holzinger, Daniel** (1995): Gebärden in der Kommunikation mit gehörlosen Kindern. In: HörPäd 2 und 3, 1995.
- Johnson, R.E./Liddel, S.K./Erting, C.J.** (1990): Zweisprachigkeit und die Öffnung des Lehrplans. Neue Perspektiven in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg.
- Klima, E.- S. und Bellugi, U.** (1979): The signs of language. Cambridge, Mass.
- Kröhnert, Otto** (1984): Das Selbstverständnis der Gehörlosenbildung in der Gegenwart. In: Kröhnert, O. (Hrsg.): Bericht vom internationalen Kongress für Bildung und Erziehung Hörgeschädigter. Hamburg 1980. Band 1. Heidelberg. S. 18-25.
- Lane, H.** (1989): Gehörlosenpädagogik - damals und heute. In: DAS ZEICHEN 8/1989 S. 43-52.
- Mahshie, S.** (1995): Educating Deaf Children bilingually. Washington D.C.
- Poppendieker, Renate** (1992): Freies Schreiben und Gebärden. Hamburg.
- Poppendieker, Renate** (1992): Ich bin gehörlos-Gebärden verändern die Praxis.Hamburg.
- Poppendieker, Renate** (1993): Die Bedeutung von Bilingualismus für die Gehörlosenpädagogik. In: Das Zeichen 23/1993. S. 63-68.
- Prillwitz, Siegmund u.a.** (1982): Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache mit Bezug auf die Gehörlosenproblematik. Stuttgart.
- Prillwitz, Siegmund u.a.** (1985): Skizzen zu einer Grammatik der Deutschen Gebärdensprache. Hamburg: Forschungsstelle DGS.
- Prillwitz, Siegmund** (1989a): Entwicklung neuer Methoden und Lernmaterialien für die berufliche Bildung Gehörloser am Beispiel der Computertechnologie. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung (BMAS). In: DAS ZEICHEN 8/1989. S. 63-76.
- Prillwitz, Siegmund** (1989b): Zum Konzept der Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser - Eine Einladung zur Diskussion. In: HörPäd 43. 263-279.
- Prillwitz, Siegmund und Wudtke, Hubert** (1990): Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter. Hamburg.

Prillwitz, Sigmund (1991): Zeig mir beide Sprachen. Elternbuch Teil 2: Zur Erziehung gehörloser Kinder in Laut- und Gebärdensprache. Hamburg.

Schweizer, F. (1985): Identität und Erziehung: Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim, Basel.

Senatsverwaltung für Jugend, Berufsbildung und Sport (1992): Aufgabenbeschreibung und Funktionsbezeichnung für pädagogische Unterrichtshilfen an Sonderschulen-/Klassen für Geistigbehinderte. Berlin. Schreiben V B 122 vom 28.2.1977.

Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.) (1988): Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Sonderschule. Rahmenplan B IV g 1 der Schule für Gehörlose. Berlin.

Stokoe, W. C. (1989): Eltern und Kinder. Frankfurt/Main.

Struck, Peter und Würtl, Ingo (1999): Vom Pauker zum Lehrer. München.

Sukopp, Inge (1996) : Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB), Pädagogische und grundschuldidaktische Grundlagen der Staatlichen Europa-Schule Berlin (Klasse 1-4). Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung. Berlin.

Verein für bilinguale Erziehung hörgeschädigter Kinder BiLis und Gehörlosenseelsorge der ev.-luth. Kirche in Bayern (Hrsg.) (1999): Bilingualer Unterricht an Gehörlosenschulen in Schweden und Deutschland. Eine Informationsveranstaltung des Vereins für bilinguale Erziehung hörgeschädigter Kinder BiLis und der Gehörlosenseelsorge der ev.-luth. Kirche in Bayern. 27.-28. Februar 1999 in Nürnberg.

Wallrabenstein, Wulf (1997): Offene Schule - Offener Unterricht, Reinbek.

Wisch, Fritz-Helmut (1990): Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg.

Wloka, Manfred (1989): Grußwort. In: Bund Deutscher Taubstummlehrer: Leben in zwei Welten - zur Integration Hörgeschädigter. Tagungsbericht. Berlin. S. 7-9.

Wudtke, Hubert (1993): Schriftspracherwerb: Schreibentwicklung gehörloser Kinder (Teil 1). In: DAS ZEICHEN 24/1993. S. 212-223.

Zydatiß, Wolfgang (1997): Umriss eines Spracherwerbskonzeptes für den zweisprachigen Unterricht bilingualer Lerngruppen in der Berliner Grundschule. Gutachten für den Schulversuch der "Staatlichen Europa-Schule Berlin". Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung. Berlin.

Zitatverzeichnis

- i 1988 wurde die Anerkennung aller nationalen Gebärdensprachen vom Europa-Parlament empfohlen: „Anerkennung nationaler Gebärdensprachen als vollwertige Sprachen. Gehörlose haben ein Recht auf Anwendung ihrer Sprache“. Bericht im Namen des Ausschusses für Jugend, Kultur, Bildung, Information und Sport des Europäischen Parlaments (1988)
- ii Vgl. Gesetz zu Artikel 11 der Verfassung von Berlin vom 17.5.1999: Gesetz über die Gleichberechtigung von Menschen mit und ohne Behinderung, Artikel I, § 12, 1.
- iii Vgl. Kröhnert (1984), vgl. Wloka (1989)
- iv Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (1988), S. 3
- v Struck (1999), S. 15
- vi Vgl. Struck (1999), S. 25
- vii z. B.: Bilingualer Schulversuch in Hamburg, Planung eines bilingualen Schulversuchs in Heidelberg-Neckargemünd, Gebärdensprachlicher Unterricht in einer Gehörlosenklasse in Frankfurt/Main.
- viii Hamburger Arbeitsgruppe (1992)
- ix Bortsch (1993)
- x Vgl. Sukopp (1996), Zydatiñ (1997); vgl. auch Tagungsbericht: „Bilingualer Unterricht an Gehörlosenschulen in Schweden und Deutschland“ (1999)
- 1 Wisch (1990) S.15
- 2 Wudtke (1993), S. 213
- 3 ebenda S. 215
- 4 Johnson, Liddel, Erting (1985), S. 9
- 5 vgl. Fabert/Weber (1991), vgl. auch Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (1988)
- 6 Vgl. Alich (1977)
- 7 Vgl. Wisch (1990) S. 113ff
- 8 Ergebnisse aus dem Hamburger Schulversuch zeigen, dass die Gesamtentwicklung der gehörlosen Kinder prinzipiell mit denen hörender Kinder vergleichbar ist: Alle Kinder haben einen hohen Grad an Selbständigkeit erreicht, zeigen eine altersgemäÙe Intelligenz, ein sozial angepasstes Verhalten, emotionale Stabilität, ein gutes Selbstwertgefühl und sind insbesondere ansatzweise zu kritischem Denken befähigt... Ihre geistige, soziale und emotionale Persönlichkeitsentwicklung ist durchweg positiv verlaufen“ (Prillwitz 1990, S. 225); Vgl. auch Wisch (1990), Ahrbeck (1992)
- 9 Nach Prillwitz (1982) und Wisch (1990) können sich geistige Prozesse wie Begriffsbildung, Abstraktionsvermögen, Gedächtnisleitung, innere Sprache und sprachliches Denken mit Hilfe der Gebärdensprache ganz natürlich und altersgemäß entfalten.
- 10 Poppendieker (1993)

11 Vgl. Kröhnert (1984)

12 Mollenhauer nach Schweiter 1985, 16 f.

13 Vgl. Gesetz zu Artikel 11 der Verfassung von Berlin vom 17. Mai 1999: Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse von Menschen mit und ohne Behinderung":

§ 12 Kommunikationsformen:

Lautsprachbegleitende Gebärden und Gebärdensprache sind neben der Laut- und Schriftsprache gleichberechtigte Kommunikationsformen der deutschen Sprache.

§ 13 Unterricht

An den Sonderschulen für Schwerhörige und Gehörlose in Berlin wird der Unterricht in Lautsprache, lautsprachbegleitenden Gebärden, Gebärdensprache und Schriftsprache erteilt. Bei Kindern, die über die Aktivierung des Resthörvermögens keine Lautsprachkompetenz erwerben können, soll die Gebärdensprache frühzeitig zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit und zum Wissenserwerb eingesetzt werden...

(2) Die für Schulwesen zuständige Senatsverwaltung erlässt die zur Einführung der Gebärdensprache und zur Durchführung des Unterrichts in lautsprachbegleitenden Gebärden und in Gebärdensprache erforderliche Ausführungsvorschriften und ergänzt insoweit die 1.Lehrerprüfungsordnung vom 18.August 1982..., um Regelungen über den Erwerb der Befähigung, Unterricht in lautsprachbegleitenden Gebärden und Gebärdensprache zu erteilen.

(3) Die zum Zeitpunkt des Inkrafttretens dieses Gesetzes im Sinne des Absatzes 1 tätigen Lehrer müssen die Befähigung, Unterricht in Gebärdensprache zu erteilen, bis zum 31. Dezember 2007 erwerben.

14 ebenda Artikel I, § 13

15 Vgl. Wisch 1990, S. 5

16 Vgl. Kapitel 3. 5: Elternarbeit

17 Die Ausnahme bilden gehörlose Kinder von gehörlosen Eltern. Sie erlernen die Gebärdensprache intuitiv im alltäglichen Austausch mit ihren Eltern. Demzufolge beherrschen sie bei Schuleintritt ihre Muttersprache (vgl. Wisch 1990, S. 5).

18 Vgl. Kapitel 3. 4: Lehrkräfte und Kapitel 5: Rahmenbedingungen

19 Vgl. Wisch (1990) S. 135 ff

20 Vgl. Prillwitz, Wudtke (1990) 19f.; Prillwitz (1989a) 63f.; Lane (1989) 43 ff. und Johnson, Liddel, Erting (1990)

21 Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) sind keine eigenständige Sprache. Vielmehr handelt es sich um ein Hilfsystem bei dem jedes gesprochene Wort mit einer Gebärde begleitet wird. Die Grammatik und die Syntax entsprechen allerdings der Deutschen Lautsprache.

22 Prillwitz/Wudtke (1988) S. 125-127

23 vgl. Boyes Bream (1990), Klima, Bellugi (1979), Stokoe (1980)

24 Vgl. Hamburger Arbeitsgruppe (1992) S. 437

25 Ahrendt (1997) S. 34

26 Vgl. Prillwitz (1985); Bortsch (1993)

27 Die Lautsprache wird über den auditiven Kanal wahrgenommen. Die einzelnen Wörter werden nacheinander, also sukzessiv, und nicht gleichzeitig produziert und wahrgenommen. Im Gegensatz dazu wird die Gebärdensprache über den visuellen Kanal wahrgenommen. Die Gebärdensprache nutzt die Möglichkeit zur gleichzeitigen Produktion und Wahrnehmung von Zeichen. Zusätzlich wird die Dreidimensionalität des Raumes ausgenutzt (vgl. Boyes-Bream 1990).

28 Vgl. Boyes-Bream (1990)

29 Sprachforscher teilen Gebärdenzeichen nach dem Grad ihrer Transparenz ein. Nur etwa ein Drittel aller Gebärden sind sogenannte transparente Gebärden, d.h. natürliche Gebärden wie z.B. "ESSEN" (vgl. Boyes-Bream 1990).

30 Vgl. Ahrbeck (1992)

31 Bei Personen, die die Lautsprache bereits beherrschen, also spätererhörten Menschen, oder bei Personen, die die Lautsprache auf auditivem Weg wahrnehmen können, also schwerhörigen Menschen, stellt LBG eine adäquate Möglichkeit dar, gesprochene Sprache besser verstehen zu können (vgl. Wisch 1990).

32 Vgl. Stundentafel für die Grundschule der Schule für Gehörlose.

33 Vgl. Kapitel 3. 4. 2

34 Vgl. Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (1988)

35 ebenda, vgl. auch vorläufiger Rahmenplan Deutsch der Schule für Gehörlose, Entwurf von August 1998

36 Vgl. auch Poppendieker (1992) S. 27

37 Vgl. auch Kapitel 3. 1.3: Gebärdens- und Kommunikationserziehung

38 Vgl. Kapitel 3. 2: Stundentafel

39 Dieser Unterricht in Deutscher Gebärdensprache entspricht dem Fach Deutsch, das hörende Kinder an der Allgemeinen Schule erhalten. Es beinhaltet die Reflexion über die eigene Sprache auf phonetisch-phonologischer/manueller, grammatischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene.

40 Angela Staab ist gehörlose Sozialpädagogin. Sie arbeitet seit ca. vier Jahren in der Samuel-Heinicke-Schule für Gehörlose in Hamburg.

41 Vgl. Herrsche-Hiltebrand (1999)

42 vgl. Stundentafel für die Grundschule der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft. Landesverband Berlin im DGB (1995)

43 Dieser Unterricht schließt 15 Stunden bilingualen Unterricht in Doppelbesetzung ein.

44 Der Unterricht in diesem Fach umschließt in den Klassen der Grundschule (Klasse 1-6) neben dem vorfachlichen Unterricht auch die Fächer Geschichte/Sozialkunde, Naturkunde und Technische Elementarlehre sowie Erdkunde und auch das Fach Deutsch (vgl. Stundentafel für die Grundschule der Schule für Gehörlose)

45 Das Fach Gebärdensprache und Gehörlosenkultur wird von dem/der gehörlosen KollegenIn erteilt.

- 46 Das Fach Rhythmisch-Musische-Erziehung wird alle zwei Wochen 2 Stunden unterrichtet, um ein intensives Arbeiten an einzelnen Themen zu ermöglichen. Die Stunden werden dem Sportunterricht entnommen.
- 47 Die Basissprache ist für gehörlose Kinder die Deutsche Gebärdensprache, weil sie aufgrund ihres visuellen Charakters von ihnen auf natürlichem Wege erworben werden kann. Es wäre nicht richtig in diesem Zusammenhang von Muttersprache zu sprechen, da die Eltern gehörloser Kinder oft hörend sind. Der Begriff Basissprache impliziert auch, dass die Deutsche Gebärdensprache die Grundlage darstellt, auf der die Deutsche Lautsprache angebahnt werden kann.
- 48 Vgl. Kapitel 5: Rahmenbedingungen
- 49 Vgl. Poppendieker (1992)
- 50 siehe auch Kapitel 3. 4. 4: Pädagogische Unterrichtshilfe
- 51 Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (1992)
- 52 Vgl. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland § 12 (3).
- 53 Dieses Angebot muss für interessierte Eltern schon zum Zeitpunkt der Diagnose der Hörschädigung zur Verfügung stehen. Denn wie in den theoretischen Überlegungen dargestellt, ist der natürliche Spracherwerb grundlegend für alles weitere Lernen. Weiterhin besteht in hörenden Elternhäusern keine natürliche bilinguale Situation in Bezug auf die Gebärdensprache und die Lautsprache. Voraussetzung dafür, dass Eltern sich für die bilinguale Erziehung ihres hörgeschädigten Kindes entscheiden können, ist eine neutrale und umfassende Beratung und Begleitung der Eltern nach der Diagnose.
- 54 Vgl. Verein für bilinguale Erziehung hörgeschädigter Kinder BiLis (1999); Heiling (1995); Mahshie (1995); Holzinger (1995), Ahlgren, Hyltenstam (1997)
- 55 Vgl. Günther (1999)
- 56 Um auch sicherzustellen, dass die unterrichtenden LehrerInnen über die geforderte DGS-Kompetenz verfügen, ist es nötig ein Instrument zu entwickeln und eine Instanz zu bestimmen, die dies unabhängig überprüft. Diese Problematik stellt sich auch im Zusammenhang mit dem Gesetz zur Herstellung gleichwertiger Lebensbedingungen von Menschen mit und ohne Behinderung vom 17.5.1999. In § 13 wird gefordert, dass die LehrerInnen, die an Schulen für Schwerhörige und Gehörlose unterrichten DGS-Kenntnissen erwerben. Auch in diesem Zusammenhang ist noch nicht geklärt, wie und bei welcher Stelle diese Kompetenz nachgewiesen werden soll.
- 57 Für eine Institutionalisierung von bilingualen Klassen in der Berliner Schullandschaft ist es allerdings erforderlich, dass in den Vorklassen eine gehörlose Erzieherin arbeitet, die auch in diesem Bereich verbleibt. Für die Arbeit in den ersten Schuljahren sollte eine gehörlose Pädagogin als PU zur Verfügung stehen.

Anhang

Name des Kindes: _____

Name des/der Erziehungsberechtigten: _____

Einverständniserklärung

Wir sind über die verschiedenen Förderansätze für hörgeschädigte Kinder, die das oral-aurale Arbeiten, das Arbeiten mit lautsprachbegleitenden Gebärden und den bilingualen Ansatz umfassen, informiert worden. Weiterhin sind wir darüber in Kenntnis gesetzt worden, dass es sich bei der geplanten Klasse um eine Schulversuchsklasse entsprechend der Ausführungsvorschriften über Schulversuche vom 17. Februar 1982 (AV-Schulversuche) handelt.

Mit unserer Unterschrift erklären wir uns damit einverstanden, dass unser Sohn/unsere Tochter im Rahmen des Schulversuchs beobachtet wird, dass diese Beobachtungen dokumentiert werden, und dass unter Wahrung der Persönlichkeit des Kindes über seine Entwicklungen berichtet wird. Es ist uns bekannt, dass unsere Elternmitarbeit wesentlich zum Gelingen des Schulversuchs beiträgt und wir werden diesen Schulversuch unterstützen. Dies beinhaltet auch, dass wir die familiäre Kommunikation unseren Möglichkeiten entsprechend bilingual gestalten werden.

Auf der Grundlage dieser Information möchten wir, dass unser Kind in die bilinguale Schulversuchsklasse der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose im Schuljahr 2001/2002 aufgenommen wird. Die Klasse wird nach der Genehmigung des Schulversuchs durch die Senatsschulverwaltung eingerichtet.

Datum/Unterschrift d. Erziehungsberechtigten